DOCUMENT RESUME

ED 466 327 PS 030 505

AUTHOR	Hines, Rebecca A.
TITLE	La inclusion en los grados intermedios (Inclusion in Middle Schools). ERIC Digest.
INSTITUTION	ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Champaign, IL.
SPONS AGENCY	Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
REPORT NO	EDO-PS-02-3
PUB DATE	2002-07-00
NOTE	4p.; For English version, see ED 459 000.
CONTRACT	ED-99-CO-0020
AVAILABLE FROM	ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Children's Research Center, University of Illinois, 51 Gerty Dr., Champaign, IL 61820-7469. Tel: 800-583-4135 (Toll Free); Tel: 217-333-1386; Fax: 217-333-3767; e-mail: ericeece@uiuc.edu; Web site: http://ericeece.org. For full text: http://ericeece.org/pubs/digests.html.
PUB TYPE	ERIC Publications (071) -- ERIC Digests in Full Text (073)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Disabilities; Educational Cooperation; *Inclusive Schools; Mainstreaming; *Middle School Students; Middle Schools; *Regular and Special Education Relationship; Special Education; Student Needs; Teacher Collaboration
IDENTIFIERS	ERIC Digests

ABSTRACT

The generally accepted concept of inclusion is that students with disabilities attend classes with their general education peers with direct support from special educators. This digest, written in Spanish, discusses the rationale for inclusion in middle schools, explores recent research on inclusion, and discusses barriers to implementation. It also notes that the rationale for inclusion has never rested on research findings, but on principle. Proponents insist that the integration of students with disabilities is inherently right, compared often to the same right to racial integration. Both opponents and proponents of inclusion can find scattered research to support their respective views, although current research is inconclusive. Opponents point to research showing negative effects of inclusion, often citing low self-esteem of students with disabilities in the general education setting and poor academic grades. Proponents point to research that shows positive results for both special and general education students, including academic and social benefits. A discussion of the barriers to inclusion, which generally fall into three categories: organizational, attitudinal, and knowledge barriers concludes the document. (LPP)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 466 327

La inclusion en los grados intermedios (Inclusion in Middle Schools)

ERIC Digest

By

Rebecca A. Hines

julio 2002 EDO-PS-02-3

ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC)

- ☐ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
- ☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

- Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PS 030 505

BEST COPY AVAILABLE

ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education

University of Illinois • 51 Gerty Drive • Champaign, IL 61820-7469
(217) 333-1386 • (800) 583-4135 (voz/TTY) • ericeece@uiuc.edu • http://ericeece.org

ERIC DIGEST
julio 2002 • EDO-PS-02-3

La inclusión en los grados intermedios

Rebecca A. Hines

La legislación actual apoya el concepto de incluir a los estudiantes con incapacidades en el salón de clase general, pero deja a muchos preguntándose, "¿Tiene éxito este método?" No se logra fácilmente la determinación de la eficacia de esta práctica. El vocablo mismo—*inclusión*—no se halla en ninguna ley ni se usa con consistencia en la comunidad educativa. Los programas inclusivos difieren mucho de un distrito a otro, tanto en la definición como en la implementación. Tales variables como la cantidad y la índole del apoyo que se aporta al maestro del salón general difieren dramáticamente de un distrito a otro, a veces de una escuela a otra y de un alumno a otro, y no se controlan fácilmente para el propósito de la investigación. Este Digest discute las razones fundamentales para la inclusión de alumnos con incapacidades leves a moderadas en los grados intermedios, explora la investigación reciente sobre la inclusión, y discute las barreras a la implementación.

Perspectiva general

Las razones fundamentales para la inclusión nunca han dependido de los hallazgos de la investigación, sino de los principios. Los proponentes insisten en que la integración de los estudiantes con incapacidades es lo inherentemente justo, comparada ésta frecuentemente con el mismo derecho a la integración racial. El concepto generalmente aceptado de la inclusión es que los estudiantes con incapacidades asisten a clases con sus compañeros de la educación general con el apoyo directo de los educadores especiales.

Según indican Halvorsen y Neary (2001), la inclusión se diferencia del método de "mainstreaming" en que los estudiantes pertenecen sólo a la clase de educación general y no a ningún ambiente especializado basado en su incapacidad. Esta teoría la apoyan las escuelas intermedias que utilizan el modelo verdadero de la escuela intermedia. En tales escuelas, los estudiantes con incapacidades son miembros de la clase como asociación primaria, no miembros de un grupo de la educación especial. Las escuelas intermedias también se prestan a las prácticas inclusivas debido a que el modelo de co-enseñanza (co-teaching), común en las escuelas intermedias, se implementa con más éxito cuando los equipos interdisciplinarios de maestros colaboran en la planificación.

El Vigésimo primero reportaje anual al Congreso sobre la implementación de la Ley de Educación para Individuos con Incapacidades (IDEA) (http://www.ed.gov/offices/OSERS/OSEP/Research/OSEP99AnlRpt/) informa que el número de alumnos con incapacidades asistidos por la IDEA sigue aumentando a una tasa más elevada que la de la población general. Con este número en aumento de los estudiantes asistidos y unas provisiones específicas en las enmiendas que piden que estos reciban más acceso al currículo general, es perentorio examinar la investigación sobre la inclusión para entender sus efectos y las barreras que hay que sobrepasar.

Investigación sobre la inclusión

Kochhar, West, y Taymans (2000) sacan de la investigación la conclusión que los beneficios de la inclusión en todos los grados exceden con mucho las dificultades que ésta plantea. Por ejemplo, creen que para los estudiantes con incapacidades, la inclusión:

- facilita un comportamiento social más apropiado debido a las expectativas elevadas en el salón general;
- fomenta niveles de logro mayores o por lo menos tan altos como los que se alcanzan en los salones separados;
- ofrece una amplia red de apoyo, incluso el apoyo social de parte de los compañeros sin incapacidades; y
- mejora la capacidad de los estudiantes y los maestros de adaptarse a estilos distintos de enseñar y aprender.

Los autores afirman además que los estudiantes de educación general también se benefician de la inclusión. Para dichos estudiantes, la inclusión:

- ofrece la ventaja de tener un maestro adicional o ayudante que les asiste en el desarrollo de sus propias habilidades;
- resulta en la aceptación aumentada a los estudiantes con incapacidades;
- facilita el entendimiento de los alumnos con incapacidades como no siempre fáciles de identificar; y
- fomenta el entendimiento aumentado de las similitudes entre los estudiantes con incapacidades y sin ellas.

La investigación parece apoyar muchas de estas afirmaciones. Walther-Thomas et al. (1996) hallaron beneficios para tanto los estudiantes de educación especial como los de educación general en un estudio de tres años de ambientes inclusivos en las escuelas primarias donde se practicaba la co-enseñanza. Se hallaron mejoras en las habilidades sociales para estudiantes de educación especial y de logro inferior, y se relató que todos los alumnos desarrollaron un aprecio nuevo hacia sus propios logros y habilidades. Adicionalmente, todos aprendieron a valorarse a sí mismos y a otros como individuos únicos. En un análisis de la investigación sobre la inclusión tanto en el nivel primario como en el intermedio, Salend y Duhaney (1999) también reportan que los logros académicos son iguales o mejores en las situaciones inclusivas para los estudiantes de educación general, incluso los de logro superior. El rendimiento social también parece realzarse porque los estudiantes entienden y toleran mejor a las diferencias entre ellos.

Similarmente, Hunt (2000) comunica efectos positivos para los estudiantes de educación tanto general como especial en el nivel primario. Los beneficios académicos para los alumnos de educación general abarcan el de tener a más personal de la educación especial en el salón de clase, ofreciéndose así la instrucción individualizada de grupos pequeños, y la ayuda en desarrollar las adaptaciones académicas para todo estudiante que las necesite. El autor relata además que los estudiantes tienen un entendimiento mejor de las diferencias entre individuos como resultado de aprender en ambientes inclusivos. En un meta-análisis de los efectos de la inclusión en los estudiantes con necesidades especiales, Baker y Zigmond (1995) hallaron un efecto positivo modesto a moderado de las prácticas inclusivas en los resultados académicos y sociales de los alumnos de primaria. Los beneficios académicos se midieron mediante tareas normalizadas para examinar el logro, mientras los resultados sociales se evaluaron mediante tasaciones de sí mismo, de compañeros, de maestros y de observadores. Otro estudio que informó sobre las percepciones de los estudiantes de la escuela intermedia además de sus padres y maestros indicó una creencia compartida que los estudiantes de nivel intermedio con incapacidades leves que se incluían en las clases generales sintieron (1) más confianza en sí mismos, (2) compañerismo, (3) el apoyo de los maestros y (4) expectativas elevadas. El estudio también indicó que dichos estudiantes evitaron la baja autoestima que podría resultar de su colocación en un ambiente de educación especial (Ritter, Michel e Irby, 1999).

Los resultados específicos para los alumnos con incapacidades, no obstante, no son concluyentes. Salend (2001), como la mayoría de quienes examinan la investigación sobre la eficacia de la inclusión, divulga resultados mixtos. Aunque algunos estudios muestran un aumento en los logros académicos de los estudiantes con incapacidades en los ambientes inclusivos, otros estudios cuestionan la eficacia de la inclusión. De igual manera, algunos estudios relatan ganancias sociales positivas entre estudiantes con incapacidades en los salones normales, mientras que otros relatan que los estudiantes incluidos se han sentido aislados y frustrados.

Tiner (1995) hizo una encuesta de 120 maestros en seis escuelas intermediarias en un distrito escolar de Colorado y halló que los maestros se preocupaban más por asegurar que todo estudiante tuviera la oportunidad de aprender. Los participantes en el estudio expresaron la preocupación que se gastaba demasiado tiempo en los estudiantes con necesidades especiales, y que esto resultaba en que se quitaba tiempo de otros en la clase. A estos hallazgos se han hecho eco en la literatura, pero ¿son válidas esas preocupaciones?

Staub y Peck (1995) examinaron estudios que utilizaban grupos de control para comparar el progreso de niños no incapacitados en las clases descritas como inclusivas con aquellos en clases que no incluían a los estudiantes con incapacidades. No se hallaron ningunas diferencias significativas entre los dos grupos de estudiantes. Además, la presencia de los niños con incapacidades no tuvo ningún efecto ni en el tiempo apartado para la instrucción ni en los niveles de interrupción. Otros estudios han obtenido resultados parecidos. Hines y Johnston (1997) informan de los resultados de un estudio de 25 maestros de educación general de los grados intermedios cuyos horarios abarcaban ambientes "normales", co-enseñadas (inclusivas), y "mainstream". Se analizaron las interacciones docentes en los tres ambientes, y los resultados indicaron que no había ninguna diferencia significativa estadística en el tiempo instructivo de los tres ambientes, "pero se pasaba significativamente más tiempo en las interacciones de tipo manejo en las clases "mainstream" que en los ambientes normales o de co-enseñanza" (Hines y Johnston, 1997, p. 113). Las clases co-enseñadas reportaron la menor frecuencia de corrección del comportamiento estudiantil por el maestro de educación general. Sin embargo, en una encuesta correspondiente, estos mismos maestros percibieron que tenían menos tiempo para instruir con la presencia de los estudiantes con necesidades especiales.

Unas barreras a la inclusión

Las barreras actuales a la inclusión generalmente se clasifican en tres categorías: barreras de organización, de actitud y de conocimiento (Kochhar, West y Taymans, 2000). Las barreras de organización se relacionan con las diferencias en las maneras de enseñar, proveer de personal, y administrar las clases y escuelas. La National Education Association (Asociación Nacional de Educación) recomienda que las clases inclusivas no tengan más de 28 estudiantes, y que los estudiantes con incapacidades de aprendizaje no compongan más del 25% de las clases en que están incluidos. Esta disposición podría significar un cuerpo docente suplementario en las escuelas que utilizan la co-enseñanza. Otra dificultad es la de programar suficiente tiempo para la planificación cooperativa, particularmente en las escuelas intermedias y secundarias donde un co-maestro podría colaborar con hasta seis maestros más durante el día escolar.

Las barreras de actitud, especialmente entre los maestros, se han explorado con la implementación de las prácticas inclusivas. Los resultados principales indican que los maestros están de acuerdo en principio con los objetivos de la inclusión, pero muchos no se sienten preparados para enseñar en los ambientes inclusivos (Mastropieri y Scruggs, 2000; Hines y Johnston, 1997). Además, la colaboración exige un viraje en el control del salón y el compartir de un ambiente de aprendizaje en vez de tener un espacio propio, ambos conceptos siendo ajenos a los maestros de formación tradicional. También la aceptación de ideas nuevas sobre la instrucción, el aprendizaje y los estilos de aprender son exigidos pero no siempre abrazados por los maestros.

Los educadores tanto generales como especiales creen que existen barreras de conocimiento en las clases inclusivas. En muchos casos, los educadores generales no creen que hayan recibido la capacitación necesaria para trabajar con los estudiantes de necesidades especiales. A la inversa, los educadores especiales podrían encontrarse en una situación desventajosa en los cursos intermediarios si no son expertos en el contenido de estos, y se les podrían emplear así más bien en un papel de consejero.

Resumen

Tanto los opositores a, como los proponentes de, la inclusión pueden hallar investigaciones esparcidas para apoyar sus puntos de vista respectivos, aunque la investigación actual no es concluyente. Los opositores señalan la investigación que muestra unos efectos negativos de la inclusión, citando con frecuencia la autoestima inferior de los estudiantes con incapacidades en los ambientes de educación general, y las bajas notas académicas. Para quienes apoyan la inclusión, existe la investigación que muestra resultados positivos para los estudiantes tanto generales como especiales, incluso beneficios académicos y sociales. Actualmente, parece poco debatible el "asunto" de la inclusión. Con la legislación que apoya la práctica, las escuelas siguen buscando maneras de incluir a los estudiantes con necesidades especiales, como compendia la IDEA.

[Traducción: Berkeley Hinrichs]

Para más información

Baker, J. M., y Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five case studies. *Journal of Special Education, 29*(2), 163-180. EJ 509 951.

Halvorsen, A. T., y Neary, T. (2001). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success.* Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Hines, R. A., y Johnston, J. H. (1997). Inclusion. En J. L. Irvin (Ed.), *What current research says to the middle level practitioner* (pp. 109-120). Columbus, OH: NMSA. ED 427 847.

Hunt, P. (2000). 'Community' is what I think everyone is talking about. *Remedial y Special Education, 21*(5), 305.

Kochhar, C. A., West, L. L. y Taymans, J. M. (2000). *Successful inclusion: Practical strategies for a shared responsibility.* Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Mastropieri, M. A., y Scruggs, T. E. (2000). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction.* Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Ritter, C. L., Michel, C. S. y Irby, B. (1999). Concerning inclusion: Perceptions of middle school students, their parents, and teachers. *Rural Special Education Quarterly, 18*(2), 10-17. EJ 607 015.

Salend, S. J. (2001). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices.* Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Salend, S. J., y Duhaney, L. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial & Special Education, 20*(2), 114-127. EJ 585 702.

Staub, D., y Peck, C. A. (1995). What are the outcomes for non-disabled students? *Educational Leadership, 52*(4), 36-40. EJ 496 166.

Tiner, Kathy A. (1995). Conditions conducive to special learners in the general classroom: Inclusion in the 1990s. *Dissertation Abstracts International, 55*(08), 2348A.

Walther-Thomas, C. S., Bryant, M. y Land, S. (1996). Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion. *Remedial and Special Education, 17*(4), 255-264. EJ 527 660.

Las referencias identificadas por ED (documento de ERIC), EJ (periódico de ERIC) o por un número PS se citan en la base de datos ERIC. La mayoría de los documentos está disponible en las colecciones ERIC de microficha en más de 1,000 lugares alrededor del mundo (véase http://www.ed.gov/Programs/EROD/). También se puede pedirlas llamando a EDRS: 800-443-ERIC o en línea en http://www.edrs.com/Webstore/Express.cfm. Los artículos de periódicos están disponibles del periódico original, por medio de servicios de préstamos entre bibliotecas, o de servicios de reproducción de artículos como Ingenta (800-296-2221).

ERIC Digests son de dominio público y pueden ser reproducidos libremente.

Este proyecto ha sido patrocinado, por lo menos en parte, con fondos federales de la Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, bajo el contrato número ED-99-CO-0020. El contenido de esta publicación no refleja, necesariamente, las posturas ni las políticas del U.S. Department of Education ni la mención de nombres comerciales, productos comerciales u organizaciones que impliquen ser aprobadas por el gobierno de Estados Unidos.

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

NOTICE

Reproduction Basis

☐ This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.

☑ This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").